

Kleinbach, Karlheinz

Das didaktische Elend der Sonderpädagogik. Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Sonderpädagogik 36 (2006) 4, S. 217-230



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-115880

10.25656/01:11588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115880>

<https://doi.org/10.25656/01:11588>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Positionsartikel

Autor: [Kleinbach, Karlheinz](#)

Titel: Das didaktische Elend der Sonderpädagogik.
Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur.

Quelle: In: [Sonderpädagogik](#), 36 (2006) 4, S. 217-230

Das didaktische Elend der Sonderpädagogik. Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur

Karlheinz Kleinbach

„We only do business with people we do business with.“

Burt Lancaster in Louis Malles *Atlantic City* (1980)

Zusammenfassung

Das Adjektiv ‚sonderpädagogisch‘ ändert nichts an der Geltung allgemeiner didaktischer und fachdidaktischer Ansprüche, die an unterrichtliche Planung und Reflexion zu stellen sind. Spezifika des didaktischen Denkens, nämlich das rechenschaftsablegenden Erörtern angemessener Wirklichkeitsausschnitte und deren unterrichtliche Gestaltung, werden an drei Beispielen vorgestellt. An ihnen wird gezeigt, dass Planung und Reflexion von Unterricht sich nicht allein sonderpädagogisch ‚ableiten‘ lassen.

Einleitung

Gibt es so etwas wie einen sonderpädagogisch verantworteten Unterricht jenseits theoretischer Vergewisserung in Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken? Sonderpädagogische Leitbegriffe des Lernens wie ‚Förderung‘ oder ‚Kompetenz‘ scheinen tatsächlich auszukommen ohne die Orientierung an Schulfächern oder Inhaltsbereichen. Was jedenfalls auffällt, ist die Zurückhaltung in der Sonderpädagogik, insbesondere der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik, dort wo es um didaktische Fragestellungen des Unterrichts geht. Auch wenn der Jargon der Ganzheitlichkeit etwas anderes nahe legt: den Bildungs- und Lehrplänen, Leistungsbewertungen und Zeugnissen sowie den schulischen Zugangs- und Selektionspraktiken unseres Schulsystems liegt eine Systematik der Unterrichtsfächer zugrunde. Die vorübergehende oder dauerhafte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen durch die Zuweisung besonderer Ressourcen hängt unmittelbar mit diesen Zugangs- und Selektionspraktiken zusammen. Unter dem Stichwort ‚Noten‘ (als Leistungsmessung in Unterrichtsfächern) geht dies gewöhnlich sonderpädagogischer Intervention bzw. einem Wechsel des Förderortes voraus. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören dagegen zu einer anderen Zielgruppe sonderpädagogischer Aufmerksamkeit, die sich selbst – ganz unterrichtsverloren – manchmal als ‚ganzheitlich‘ versteht. Sinnlichkeitsfans verkünden unwiderlegbare Naivitäten: Hören, Riechen, Tasten an sich sind heilsam. An den quasitherapeutischen Rändern des Bildungsgeschehens breitet sich eine Kultur der Körperlichkeit aus, die Rationalität gänzlich fahren lässt. Welche *Aufmerksamkeit auf Unterricht* benötigen Studierende der Sonderpädagogik für ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrerinnen und Lehrer? Der nachfolgende Text sammelt einige

Gründe und Aspekte dafür, diese Aufmerksamkeit auch aus der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken zu gewinnen.

Wie für alle Lehramtsstudiengänge zielt das Studium der Sonderpädagogik auf eine berufliche Tätigkeit, die überwiegend aus *Unterrichten* besteht. In Zeiten von Stilleübungen, Freiarbeit, Stationenlernen, ‚Budenberg‘ und *Lernen lernen* will Unterricht nicht nur geplant und vorbereitet, sondern auch ‚gehalten‘ und reflektiert sein. Doch was hält Unterricht zusammen? Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer erwerben das dazu notwendige Können in Praktika, Studienseminaren oder durch Ratschläge von Praktikern. Für Studium, Referendariat und Berufstätigkeit von Sonderpädagogen liegen allerdings bisher keine Längsschnittstudien vor, die den Zusammenhang von Unterrichtsplanung, -analyse, diagnostischer Kompetenz, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Reflexion dokumentieren, vergleichen und bewerten. Das 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik vom April 2006 versammelt den Forschungsstand für den Bereich der Regelschulen. Auch wenn Ewald Terhart darin warnt - „Es ist sehr riskant, Aussagen über eine oder mehrere spezifische Lerngruppen in Aussagen über ‚den Lehrer zu verwandeln“ (Allemann-Ghionda, C. & Terhart, 2006, S. 10) – so gibt es nach meiner Erfahrung wenig Anlass, die Trendmeldungen dieser Studien in sonderpädagogischen Studien- und Ausbildungszusammenhängen nicht zur Kenntnis zu nehmen.

Dabei ist klar: Zum guten Lehrer wird nicht, wer möglichst früh und unaufgeklärt in den Sog fragwürdiger Tradition des Schulehaltens gerät. Ebenso abwegig ist es auch, Studierende mit einem fröhlichen „Macht Unterricht!“ auf Kinder loszulassen. Studierende benötigen deshalb schriftlich verfasste Einführungen in didaktisches Denken.

Eine solche Einführung muss für Anfänger in einer Disziplin zuallererst *verständlich* sein. Das ist eine Banalität. Weniger banal ist allerdings die Frage, wie in die *Wissenschaft vom Lehren* einzuführen ist. Die Anforderung nämlich, gerade mit den Mitteln das an sich selbst zu entfalten, was ihr allgemeiner Anspruch ist, stellt eine spezifische Herausforderung der Disziplin dar (Didaktik der Didaktik). Als angewandte Unterrichtswissenschaft hat sie zu klären, wie man Kindern die Welt zeigen soll, und zwar so, dass sie gemeinsam mit uns Erwachsenen auch die noch nicht realisierten und abgeholzten Möglichkeiten von Teilhabe und Selbstbestimmung erproben können. Unterrichten bedeutet somit „Verantwortung dafür zu übernehmen, was man von sich aus als erwachsenem Menschen zeigt, und wie man die Welt und die Aufgaben und Tätigkeiten in ihr darstellt und zugänglich macht“ (Girmes, 1997, S. 219). Doch was sind die *Mittel* mit denen wir Kindern und Jugendlichen Welt zeigen? Wer sich professionell mit Unterricht beschäftigt, muss sich dieser Frage stellen, und wer mit Kindern und Jugendlichen in Schulen zusammen ist, wird *konkrete* Antworten dafür bereit haben müssen. Besondere Herausforderungen stellen sich dabei für jene Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder und Jugendliche mit Behinderung bzw. soziokultureller Benachteiligung unterrichten. Welche Antworten und Angebote haben sie für jene Kinder und Jugendlichen, bei denen die üblichen entwicklungs- und zukunftsorientierten Vorstellungen dramatisch in Frage gestellt sind?

Das Hauptgeschäft ist Unterricht. Stimmt diese Behauptung überhaupt noch?! Gibt es zwischenzeitlich - per Studienordnung dekretiert – nicht den neuen Typus sonderpädagogischer Professionalität, der frei flottierend zwischen Systemen, beratend und kooperierend unterwegs ist, angeblich um Kinder und Jugendliche ‚vor dem Schlimmsten‘ zu bewahren: nämlich vor sich selbst als Klassenlehrer an einer Sonderschule? Aber muss er nicht auch mindestens ebenso gut Bescheid wissen um die Nöte und Nötigungen, in die der Unterricht an Regelschulen manche Kinder und Jugendliche treibt? Nachfolgend geht es

jedoch nicht um eine schultheoretische Verortung sonderpädagogischer Professionalität mit oder ohne Sonderschulen. Vielmehr interessiert, was sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur ausmacht.

Für Aspiranten eines Studienggebietes hat ein Einführungstext nicht nur plausibel zu machen, warum es notwendig ist, sich den Inhalten, Aufgaben und Fragestellungen sowie Methoden verschiedener Gegenstandsbereiche zu widmen, sondern er hat auch darzustellen, dass und wie dies zu *erlernen* ist (Girmes, 2004). Die ‚alte Didaktik‘ hat in diesem Zusammenhang völlig zu Recht von *Unterrichtskunst* gesprochen. Gemeint war damit nicht nur die eindeutige Zuschreibung von Verantwortlichkeit an uns Erwachsene, sondern auch das Zutrauen, dass solche Kunst lehrbar ist und wie jede Kunst durch Übung erlernt werden muss.

Der Stichwortartikel *Didaktik* aus dem ‚Kompendium Sonderpädagogik‘ von Gerd Hansen und Roland Stein (2006) reklamiert einen solchen Anspruch mit dem „Charakter einer allgemeinen Einführung in das Gegenstandsgebiet“ (Hansen, 2006, S. 8). Nachfolgend dient dieser Artikel deshalb als Folie, an dem sich exemplarisch das Verständnis von Didaktik innerhalb der Sonderpädagogik skizzieren lässt. Meine Aufmerksamkeit richtet sich dabei insbesondere auf den Unterricht bei Schülern mit geistiger und körperlicher Behinderung. Diesen Schwerpunkt setzt – wenn ich dies richtig sehe – auch Gerd Hansen selbst. Die Bezugnahme auf weitere zielgruppenspezifische Vorstellungen von Unterricht und seiner Didaktik liegt allerdings nahe.

Hansen führt den Neuling in das Gegenstandsgebiet Didaktik über sechs Stationen ein. Die erste Station formuliert am Beispiel einer Fabel ein Plädoyer gegen die Verwendung gleicher Inhalte und Ziele des Unterrichts für alle. Unterschiedliche Tiere beschließen einen „Lehrplan, der die wichtigsten motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasste“ (2006, 168). Das liest sich zwar ganz flott, lässt allerdings offen, ob gemeinsamer Unterricht angesichts unterschiedlichen Lernbedarfs überhaupt notwendig ist und woran sich dieser orientieren soll. An der zweiten Station wird eine *Arbeitsdefinition von Didaktik* eingeführt: „Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll“ (Jank & Meyer, 2005, S. 16). Eine solche Leerformel lässt den Neuling ratlos, denn außer dem Personenkreis („wer?“) bleiben nachfolgend alle weiteren W-Fragen unbeantwortet. Eine Antwort mag er allenfalls aus der sich anschließenden Verortung des Autors selbst bezüglich neuerer didaktischer Modelle errahnen. Sehr viel mehr lernt der Studienanfänger dann allerdings über den autoimmunisierenden Wert von Zitierkartellen innerhalb der Zunft („Boenisch 2002, Reich 2004, Hansen 2004, Ortland 2005, Stein & Stein 2006“, zit. in Hansen, 2006, S. 169). Und er kann sich vom Fortschrittsoptimismus anstecken lassen mit dem Argument, dass sich „neuere didaktische Theorien und Modelle ... nicht mehr dem anachronistischen Denken von Schulen verbunden (fühlen), sondern eine wissenschaftliche Grundlegung über die Integration unterschiedlicher Theorieströmungen und Konzepte (versuchen)“ (Hansen, 2006, S. 169). Konterkariert wird diese methodische Offenbarung allerdings durch den unmittelbar nachfolgenden Satz „Als metatheoretische Folie dienen dabei Grundannahmen der Systemtheorie und des Konstruktivismus“ (Hansen, 2006, S. 169f).

An der dritten Station werden die theoretischen Eckpfeiler dieses konstruktivistischen Verständnisses in vier Punkten vorgestellt:

Priorität des Beziehungs- vor dem Inhaltsaspekt,
Praxisorientierung,

interdisziplinäre Ausrichtung,
Offenheit didaktischer Prozesse.

So erscheint es konsequent, dass an der vierten Station der Terminus *Beziehungsqualität* näher bestimmt und unter Bezugnahme auf Rogers und Miller als *Beziehungsdidaktik* ausformuliert wird (Hansen, 2006, S. 173).

Handlung und *Selbsttätigkeit* werden unter Bezug auf Gudjons (2003) und Meyer (2005) als weitere Bedingungsvariablen an der fünften Station eingeführt. Die Realisierungsprinzipien für Handlung und Selbsttätigkeit sind Schülerinteressen, Selbsttätigkeit induzierende Lernarrangements, Öffnung der Schule, Integration von Kopf- und Handarbeit bei einem „offenen Methodenverständnis“ „mit einem Methodenrepertoire ... welches den Lernenden aktiviert“ (Hansen, 2006, S. 176). Welches aktivierende Repertoire damit gemeint sein kann, bleibt allerdings offen.

Die für jede Didaktik wichtige schultheoretische Perspektive wird abschließend als Bedingungsfeld beschrieben. Sie lässt sich aus einem Katalog relevanter Punkte für eine ‚gute Schule‘ erschließen, jedoch anschließend zurücknehmen, denn „Reich beurteilt die Chancen für eine sich an diesen Eckpunkten orientierende Schulreform (...) skeptisch“ (Hansen, 2006, S. 178).

Stattdessen erfährt man, dass „das eher traditionell kapriziöse sonderpädagogische Verständnis von Bildungsprozessen schulpädagogisch inzwischen als überholt gelten muss“ (Hansen, 2006, S. 169) und den Begriff von ‚hirngerechtem Lernen‘ benötigt, dem es darum geht „im Gehirn Verschaltungen aus Milliarden Nervenzellen entwickeln zu können“ (Hansen, 2006, S. 171). Hansen ist zuzustimmen: Eine solche (Re-)Naturalisierung des Lernbegriffs kommt ohne die Fragestellungen der ‚alten Didaktiken‘ aus.

Auch wenn es in der hier ausgeführten Perspektive nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung gehen kann: Von der Unterrichtsforschung (deutschsprachig und international) wird die Überlegenheit eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts bezweifelt (Lipowsky, 2006). Für den Bereich der Grundschule ermittelten Staub und Stern (2002), dass ein erheblicher Teil der Leistungsunterschiede von Grundschulern im Mathematikunterricht und der konstruktivistischen Orientierung der Lehrer erklärt werden kann. Dieser positive Zusammenhang wurde von Pauli (2005 zit. in Lipowsky, 2006, S. 59) statistisch abgesichert.

Spätestens hier stellt sich die Frage nach dem Ertrag einer solchen Einführung für Studienanfänger. Der Gegenstandsbereich Didaktik wird nämlich nicht systematisch dargestellt, etwa als Logik didaktischer Wissensbestände (Paschen, 1979, 1997, 2005; Kron, 2004), oder als Verbund von Allgemeiner Didaktik, integrativer Pädagogik, Fachdidaktiken und Unterrichtsforschung (Kiper & Mischke, 2004; Gruschka, 2002; Riedl, 2004). Die von Hansen und Stein gewählte alphabetische Anordnung in Stichworten bzw. Leitbegriffen muss kein Nachteil sein. Sie bedienen sich mit dieser absolut bedeutungslosen Gliederung einer durchaus alten Konvention. Für Diderot bis Barthes enthält die Willkür des Alphabets eine nicht zu unterschätzende Macht des produktiven Zufalls, „der auch Monstren zeugen kann“ (Barthes, 1984, S. 21), denn das Stichwort ‚Didaktik‘ folgt auf ‚Diagnostik‘ und geht dem Stichwort ‚ethische Fragestellungen‘ voran. So gesehen kann wissenschaftliche Prosa durchaus unverhoffte Erkenntnisanlässe erzeugen, etwa im Vergleich mit dem Pädagogischen Lexikon von Horney, Ruppert und Schulze aus

dem Jahre 1970. Hier folgt ‚Didaktik‘ nach ‚Dialektik‘ und steht vor ‚Dienstunfall‘ (Horney, Ruppert & Schulze, 1970, S. 570).

Vor einer solchen Engführung von Didaktik ist zu warnen, nicht nur weil diese das notwendige Gespräch mit der Allgemeinen Didaktik, der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken (sowie deren Gegenstandsverständnis und Methoden) erschwert, sondern weil sich ein solches Konzept jeder ernsthaften Legitimierung von Unterricht und Schule leichtfertig entzieht.

Lehren in Widersprüchen, Lehren von Widersprüchen (didaktische Antinomien)

Seit Comenius, Pestalozzi und Herbart beschäftigt sich die ‚alte Didaktik‘ mit der Frage, welche Leistungen den Kindern abverlangt werden müssen, damit sie in einer sich ständig verändernden Umgebung (über-)leben können. Lernen wird dabei als individuelle Disposition verstanden, die dies ermöglicht. Gefragt wird nach Leistungen, die sich auf solche Umgebungen nicht nur wahrnehmend ‚einstellen‘, sondern sich ihre Lebenswirklichkeit ergreifend, eingreifend und gestaltend anverwandeln. Allgemeiner formuliert versteht man in einer solchen Sicht das Lernen als eine *Praxis*, mit der sich Menschen in ihrer Wirklichkeit einrichten, sich in ihr zurechtfinden, orientieren und Fuß fassen. Wer sich orientiert, einrichtet, zurechtfindet, auseinandersetzt usw., der gibt dieser Wirklichkeit einen Sinn. Ein solches Verständnis von Lernen setzt allerdings voraus, dass Wirklichkeit *kontingent* ist, denn nur in einer kontingenten Wirklichkeit, in der vieles möglich ist, ist sinnstiftendes Lernen notwendig, das gleichermaßen die Verhältnisse wie die Lernenden mit ihnen verändert.

1. Antinomie: Kritik des Regelwissens

Niemand erfindet solche Anpassungs-, Orientierungs- und (Mit-)Gestaltungsleistungen stets neu, zufällig und eigenständig. Vielmehr entstehen solche Wirklichkeitsbezüge innerhalb kultureller Milieus und durch diese. Kulturelle Milieus zeichnen sich gerade dadurch aus, dass in ihnen *cues*, *patterns* oder Muster der Deutung des Handelns verfügbar sind. Sie überziehen die Wirklichkeit mit Regel- und Zerlegwissen. So lässt sich ‚Sprache‘ beispielsweise als voraus laufendes formalisiertes Regel- und Zerlegwissen beschreiben: mit Wörtern und Sätzen (Urteile, Prädikationen, Fragen usw.) überziehen wir Wirklichkeit und bestimmen diese dadurch. Voraus laufende Handlungs- und Deutungsmuster stellen eine didaktische Herausforderung dar, denn sie sind einerseits notwendiger Teil praktischer (Über-)Lebenskunst und zeichnen sich durch Alltagstauglichkeit aus. Andererseits sind sie die Voraussetzung für Kritikfähigkeit und Urteilskraft und können sich deshalb auch gegen die eigene Praxis richten. Dass beides nur zusammen zu haben ist, konnte die Sonderpädagogik in Zeiten ‚praktischer Bildbarkeit‘ noch bezweifeln. Heutigen Studierenden sollte diese Doppelgesichtigkeit (Antinomien) von Anpassungs-, Orientierungs- und (Mit-)Gestaltungsleistungen nicht nur zugemutet werden. Vielmehr ist gerade diese Dialektik Motor dafür, im Unterricht dem vermeintlich Abgegoltenen, Bewährten (s)eine zweite Seite abzugewinnen. Vor vielen Jahren hatten Andreas Möckel und Christoph Ertle diese zweite Seite beschrieben als „eine Art erziehungswissenschaftlicher Notwehr (...) um der Wirklichkeit der Erziehung und der Wahrhaftigkeit der praktischen Erziehung gegen die Einseitigkeit von wissenschaftlichen Schulen und Denkgewohnheiten zum Recht zu verhelfen“ (Ertle & Möckel, 1980, S. 9). Das

nachfolgende Beispiel aus dem Unterricht an einer Abschlussstufe der Schule für Geistigbehinderte soll diese Aufgabe didaktischer Reflexion (Kleinbach, 2002) illustrieren:

Alles war besprochen: Am nächsten Dienstag wollten wir den Eltern unseren Beitrag für das neue Gartenhaus vorstellen und mit einem Video zeigen, wie er zustande gekommen war. Wochen zuvor hatten die Schülerinnen und Schüler der Abschlussstufe entschieden: Die Bodenplatte aus Beton sollte mit einem zusammengesetzten Holzrost abgedeckt werden. Die einzelnen Teile des Rostes waren quadratisch und gleich groß. So konnten wir sie in Serie aus Dachlatten fertigen: Ablängen der Latten mit Gehrungssäge, Brechen der Kanten mit dem Handhobel, Bohren und Senken an der Tischbohrmaschine, Verbinden mit dem Akkuschrauber. Nun waren wir fast am Ende des Vorhabens. Es waren noch die einzelnen Abschnitte des Vorhabens für den Elternabend zu dokumentieren.

Deshalb arbeiten an diesem Nachmittag die Schülerinnen und Schüler einzeln oder im Team an den unterschiedlichen Arbeitsplätzen, während ich mit der Videokamera die einzelnen Arbeitsschritte aufnehme. Während ich mit der Videokamera Stefan beim Hobeln aufnehme, kündigt sich allerdings eine eigensinnige Wendung an.

Für Carlo ist die Dokumentation der gemeinsamen Arbeit unwichtig. Er setzt sich für diesen Nachmittag ein anderes Ziel und findet in Wajid einen Kooperationspartner. Schließlich kann ich nur noch zusehen, wie die beiden sich aus der geplanten Dokumentation ‚verabschieden‘, um aus den Latten ein Kreuz herzustellen. Die beiden Schüler arbeiten gemeinsam an einem Kreuz, das Carlo seiner Mutter schenken will. Das nachfolgende Skript des Projektvideos dokumentiert fünf Unterrichtsminuten.

Zeit	Ton	Bild
20:02	(im Off)	Stefan beim Hobeln der Latten.
	Wajid: He, was willst du?	Wajid und Carlo bereiten die folgenden Arbeitsschritte vor.
	Carlo: Gib mal. Ich mach jetzt ein schönes Kreuz. Ich mach dann ein un... un... un..., das muss dann genau in der Mitte sein.	
21:05	Wajid: Jawohl, weiter, weiter. Carlo: Jetzt.	Wajid und Carlo beim Einspannen eines Bohrers. Den Handbohrer haben sie senkrecht auf die Werkbank gestellt, Carlo dreht das Bohrfutter auf.
	Wajid: Geschafft.	
21:18	Wajid: Wieso? Carlo: Hat. Kann.	Zwei Latten liegen kreuzweise auf der Werkbank. Wajid hält die obere Latte beidhändig fest. Carlo setzt den Bohrer an, dreht und zieht den Bohrer heraus, er zieht das Bohrfutter nach.
21:34	Carlo: Jetzt klappts. Wenn's durchgebohrt ist.	Carlo legt die untere Latte weg, spannt die obere Latte in die Werkbank ein und bohrt. Die Latte sitzt so tief, dass sie wegen mangelnder Handfreiheit nicht vollständig durchgebohrt werden kann.

<p>22:02 Wajid: Musch heben</p> <p>Carlo: Des is anstrengend, a geht aber n' Loch rein</p> <p>22:16 Wajid: Oh, Bohrer is kaputt</p> <p>Wajid: Kana raustun?</p> <p>Carlo: Weiter hoch!</p> <p>22:37 (im Off) Hakan mischt sich ein: Was isch?</p> <p>Wajid: Bohrer ab.</p> <p>H: Mach kein Scheiß.</p> <p>Wajid: Doch.</p> <p>Carlo: Hm.</p> <p>H: Klug bei Bohren.</p> <p>Wajid: Jetzt andere, komm.</p> <p>22:49 Carlo: Jetzt muss das drauf. Weiter oben.</p> <p>Wajid: So?</p> <p>Carlo: Ja, ja.</p> <p>23:01 Carlo: Drehn richtig rum?</p> <p>Wajid: He, da ist der Loch!</p> <p>Carlo: Mann.</p> <p>23:30 Wajid: Du musst das Loch rein! Na warte.</p> <p>23:50 Wajid: Geh weg.</p> <p>Carlo: Ich muss.</p> <p>Wajid: Lass. So.</p> <p>Carlo: Geht.</p>	<p>Carlo dreht die Kurbel des Bohrers vorwärts und rückwärts, er wechselt mehrmals den Griff.</p> <p>Carlo schaut von unten, ob der Bohrer schon durch die Latte ist. Er lässt den Bohrer stecken, öffnet die Zwinge und setzt die Latte höher. Jetzt bricht der Bohrer ab.</p> <p>Carlo zeigt Wajid den abgebrochenen Bohrer und das gebohrte Loch.</p> <p>Carlo legt zwei Latten kreuzweise auf die Werkbank ohne sie einzuspannen. Er greift nach dem Akkuschauber. Wajid verschiebt die oben liegende Latte.</p> <p>Mit der rechten Hand nimmt Carlo eine Holzschraube, dreht sie ein und setzt dann den Akkuschauber an.</p> <p>Carlo schraubt, setzt immer wieder an, der Schrauber sitzt nicht richtig im Kreuzschlitz. Wajid lässt die Latte los und greift nach dem Akkuschauber. Wajid versucht nun die Schraube einzudrehen, während Carlo die Latte festhält. Carlo lässt die Latte los und greift erneut nach dem Akkuschauber. Er kann die Schraube nun eindrehen.</p>
---	--

<p>24:01 Wajid: Zurück.</p> <p>Carlo: Die muss ganz fest haben.</p> <p>Wajid: Aber weg.</p> <p>24:11 Carlo: Ja.</p> <p>Wajid: O.</p> <p>Carlo: Ich.</p> <p>Wajid: Ich.</p> <p>24:38 Carlo: Schneller.</p> <p>Wajid: Der ist raus gekommen.</p> <p>Carlo: Will nicht.</p> <p>24:57 Wajid: Musst du so machen, war falsch, falsch.</p> <p>Carlo: Is egal, is egal!</p> <p>Wajid: Des wackelt immer noch.</p>	<p>Beide bemerken, dass nicht nur beide Latten miteinander, sondern auch auf der Werkbank verschraubt sind. Die Schraube ist zu lang. Carlo beugt sich so über das Werkstück, dass Wajid nicht mehr drankommt. Wajid greift nach dem Akkuschrauber.</p> <p>Carlo zieht das Kreuz aus der Werkbank, hebt es hoch und dreht die vordere Latte. Er nimmt Wajid den Akkuschrauber aus der Hand und stellt die Drehrichtung um. Er möchte die Schraube wieder rausdrehen. Doch sie lässt sich nicht mehr rausdrehen.</p> <p>Carlo hebt das Werkstück hoch und dreht es um. Er setzt erneut den Akkuschrauber an. Mehrmaliges Umschalten der Drehrichtung.</p> <p>Wajid greift nach dem Akkuschrauber und stellt Drehrichtung erneut ein.</p> <p>Carlo trägt das Kreuz weg von Wajid und lacht.</p>
--	---

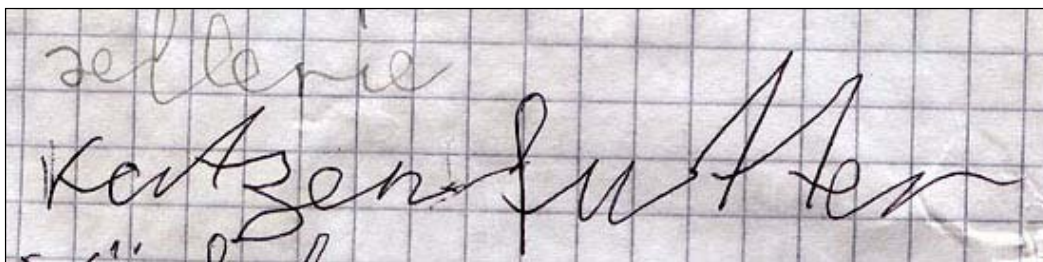
2. Antinomie: Domestizierung versus Aufbegehren - Schule als Aggregat von Möglichkeitssinn?

Die pädagogische Aufgabe von Schule in unserer Gesellschaft ist verfasst. Grundgesetz, Landesverfassungen und Schulgesetze bestimmen sie als Institution, die nützliche praktische Umgangsformen (Kenntnisse und Fertigkeiten) vermittelt, Kinder und Jugendliche also ‚alltagstauglich‘ machen soll. Andererseits löst sie Kinder und Jugendliche durch Lernen aus pragmatisch gesteuerter Lebenspraxis, eröffnet Freiräume und Erfahrungsfelder. Weil sie beides enthält und programmatisch vertritt, wird Lernen in der Schule so prekär, enthält sie doch neben einem *domestizierenden Grundzug* auch Provokation, Anstößigkeit und Utopie, indem sie deren Mache aufzeigt, und bildet so ein Erfahrungsfeld durch Brüche und Umbrüche. Solche Stiftungsangebote sind domestizierend und alphabetisierend zugleich: Sie führen ein in Handlungsfelder, Praxiszonen unseres Umgangs miteinander und mit Dingen und können das Bewährte ins Bezaubernde verdrehen. Der nachfolgende Ausschnitt aus dem Kochunterricht einer Oberstufe der Schule für Geistigbehinderte kann dies illustrieren:

Wer einen Kopf wie ein Sieb hat, muss sich einen Einkaufszettel schreiben. So viel weiß jeder, der sein Geld in den Supermarkt und Waren dafür nach Hause trägt. Der Zettel aber, die Gedankenstütze zwischen Kühlschrank und Warenregal, der bleibt irgendwo auf der Strecke. Jede Woche mussten wir vor dem Kochen zum Einkaufen in den nahe gelegenen Supermarkt. Das von mir initiierte Schreiben eines Einkaufszettels nahmen die Schülerinnen

und Schüler der Klasse duldend in Kauf als unvermeidliches Eintrittsbillett dieser Unternehmung.

Dass dabei die Zeit für das Schreiben dieses Textes häufig den Einkauf selbst um ein Vielfaches übertraf, fiel keinem der Schüler auf - bis Mathias aus der Förderschule in diese Klasse wechselte. Er beteiligte sich nicht am Aufschreiben der einzukaufenden Lebensmittel: "Wir brauchen das nicht aufschreiben. Jeder merkt sich eines." Genau kann mich nicht mehr daran erinnern, wann die Sache mit den Zetteln begann. Jedenfalls brachte Mathias irgendwann im Schuljahr 1998/99 vom gemeinsamen Einkauf häufig ein oder zwei Einkaufszettel mit. Er hatte sie in einem der Einkaufswagen vor dem Supermarkt gefunden. Die gemeinsame Lektüre dessen, was *andere* Menschen kauften, wie diese *notierten*, ob diese Texte *entzifferbar* waren, wurde für uns alle zum Literaturunterricht, während die Zettelsammlung von Mathias sich stetig vergrößerte. Stefan beispielsweise - bisher eher leseunwillig - bekam von Mathias Anleitung im Entziffern der Einkaufszettel.



3. Antinomie: Methoden als Mittel versus Methoden als Wege

Methoden sind nicht nur Prozesstechniken zur Erreichung von Zielen, sondern Erwerbsstrategien, die den prekären Status haben, sich selbst in einem neuen Erwerb zu riskieren. Es gibt nämlich Objekte, die in der Lage sind, die Methode des Erkennens selbst zu verändern: Buchstaben, Zahlen oder – wie im nachfolgenden Beispiel - eine Balkenwaage:

Im Unterricht einer Oberstufenklasse der Schule für Körperbehinderte wird eine Szene besprochen, die sich beim Einkauf im Supermarkt an der Kasse ereignet: Zwei Jugendliche verhandeln darüber, wie sie die eingekauften Lebensmittel verteilen. In der Oberstufenklasse werden verschiedene Lösungen genannt:

- Die Waren werden so verteilt wie sie nacheinander auf dem Transportband liegen, also nach der Regel ‚eines für mich, eines für dich‘. Jeder hat die gleiche Anzahl von eingekauften Waren.
- Die Waren werden nach Verwendungszweck aufgeteilt: Nahrungsmittel und Getränke bzw. Putzmittel und Körperpflege.
- Die Waren werden nach folgender Regel aufgeteilt: „Ich nehme alles was in die Packtasche meines Rollstuhls passt, den Rest trägst du.“
- „Du nimmst die Sachen, die leicht zerbrechlich sind, ich die anderen.“
- Jeder soll das gleiche Gewicht tragen: „Nur das ist gerecht!“

Im Gespräch über verschiedene Bedeutungen und Konsequenzen für gerechte Lösungen gerät die Gruppe an eine ganz andere, nämlich mathematische Herausforderung: Wie lässt sich mit einer Balkenwaage eine Gruppe von Objekten mit unterschiedlichem Gewicht ordnen (Reihenbildung $a < b < c < d < e$ usw.)? Für die Studierenden wird die

Mathematisierung eines Sachverhaltes notwendig, nämlich in der Formulierung als zweigliedriger mathematischer Term (Binominalverteilung oder Bernoulli-Kette der Länge 5).

Für die Stiftung von solchen Zusammenhängen sind Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich. Sie entscheiden und begründen: Welche Felder sind für ein Kind, für eine Gruppe Jugendlicher relevant? In welchen unterrichtlichen Arrangements kommen diese Felder vor? Die Begründung solcher Auswahl und Inszenierung müssen wir offen legen können, nicht nur gegenüber den Eltern. Das ist nicht nur zeitaufwändig, sondern führt zuweilen in Zielkonflikte. Aber müssen Studierende solche Zielkonflikte nicht als Teil des didaktischen Geschäfts kennen lernen, Lösungsstrategien nachvollziehen, Begründungen bewerten um daraus eigene Vorstellungen zu entwickeln? Deshalb sind schulpraktische Studien (Didaktikum, Wochentagspraktikum) nicht hilfreiche Illustration theoretischer Sachverhalte. Schulpraktische Studien eröffnen die notwendige kasuistische Perspektive auf didaktische Zielkonflikte. Wenn sich Studienanfänger der Didaktik von Hansen anvertrauen, dann folgt auf *Häschenschule* und *Tigerentenclub* das Tier-Leistungszentrum für individuelles Lernen, bei dem auf Teilhabe verzichtet werden kann, weil jeder irgendwie seinen Weg geht, ohne sich um den anderen zu kümmern. Die unterrichtlichen Herausforderungen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer liegen jedoch gerade darin, die Dialektik von individueller Förderung und *gemeinsamer Sinnstiftung* auszuhalten und damit unterrichtlich anständig umzugehen. Psychodiagnostische Aufmerksamkeiten und soziologische Konstrukte (Lebenslaufforschung) haben deshalb Unterrichtsplanung und Reflexion in besonderer Weise zu bestimmen.

„Das Beste, was man für ein Kind tun kann, ist sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es stellt und sie möglichst erschöpfend und eindeutig zu beantworten“ (Hansen, 2006, S. 172). Doch was ist der Horizont, in dem eine solche ‚Schau-mer-mal‘-Empfehlung Sinn macht? Dies kann ja wohl nicht als Aufruf zum Moratorium des Erwachsenhandelns gemeint sein, denn eine Didaktik, die Unterricht öffentlich legitimieren muss, wird sich damit nicht bescheiden können. Jede Didaktik wird sich m. E. daran messen lassen müssen, ob und wie sie die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsmöglichkeiten fördert und wie ihr dies durch unterrichtliche Arrangements gelingt (Volkers, 2000). Überdies wird ein Kind Fragen nicht unabhängig davon stellen, welche Widerstände, Herausforderungen und Irritationen ihm in seiner Wirklichkeit begegnen. Architektur, Möbel, Materialien, Wege und Zeitstrukturen der Räume, in denen wir uns gemeinsam aufhalten, bieten solche konkreten Widerstände und Herausforderungen. Christian Rittelmeyer hat in seiner Untersuchung über Synästhesien in der Wahrnehmung von Schulbau und Klassenzimmer für Studierende nachvollziehbar gezeigt, dass didaktische Phantasie nicht erst bei der Planung von Unterricht beginnt (Rittelmeyer, 2002, S. 73-87).

Sonderpädagogik und Fachdidaktik: ein problematisches Verhältnis

Inklusion und *Teilhabe* lassen sich im Rahmen einer Theorie von Schule nur mithilfe didaktischer Phantasie konkretisieren. Welche Herausforderungen sich dabei zukünftigen Lehrern stellen, lässt sich beispielsweise aufzeigen an einer Befragung, die das bayerische Kulturminderministerium im vergangenen Jahr an den Werk-/Abschluss-Stufen der Schulen für Geistigbehinderte durchführen ließ. Im Abschlussbericht dieser Untersuchung steht folgender Satz zu lesen: „Die Tatsache, dass nur 101 Schüler [von immerhin 3076 in der Werkstufe, KK] ihren Schulweg selbstständig bewältigten, scheint auf geringe Selbstständigkeit hinzuweisen“ (Staatsinstitut, 2006, S. 7). Wer als Sonderpädagoge auch

nur ein klein wenig Selbstkritik zulässt, wird unschwer in seinen Handlungs- und Praxisfeldern um ähnliche Misslichkeiten wissen. Konstatierung und Jammern über solche hausgemachte Immobilitäts Garantien durch gut funktionierende (und separierende) Transportsysteme reichen ebenso wenig aus, wie „sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es (das Kind) stellt“ (Hansen, 2006, S. 172). Wir dürfen Kinder und Jugendliche nicht sich selbst überlassen und „auf der Basis einer positiven emotionalen Beziehung“ abwarten, welche Frage sie stellen. Dies können Sonderpädagogen zwar behaupten, sie brauchen aber nicht zu erwarten, dass kooperierende Kollegen, Schulträger und vor allem Eltern ihnen solchen Gleichmut abnehmen. Ist es – auf das obige Beispiel bezogen - zuviel verlangt, dass Kollegien sich Gedanken darüber machen, welche Inhalte, Handlungsfelder und Herausforderungen ein Kind in seiner konkreten Lebenswelt zu gewärtigen hat und wie wir dieses Kind dabei stärken und ihm Selbstständigkeit ermöglichen?

Dafür ist mehr und anderes notwendig als nur Theoriebestände der Allgemeinen Didaktik sonderpädagogisch zu reflektieren, nämlich fachdidaktisches Wissen. Falsch wäre allerdings fachdidaktisches Wissen mit ‚Schulfächern‘ gleichzusetzen. Fachdidaktiken zeigen in eigentümlichen Verfahren und Formen auf Wirklichkeit, buchstabieren diese in je spezifischen Sprachen. Wie begründen Fachdidaktiken ihre eigentümlichen Zeigeformen? Was geben ihre Methoden (Techniken, Verfahren) über Gültigkeitsbereiche und Reichweiten preis? In welchen Medien vermitteln und repräsentieren sie Wirklichkeit? Welche Konzepte (Modelle, Konstrukte, Vorstellungen) von Welt legen sie dabei zugrunde? Sonderpädagogiken scheinen zutiefst misstrauisch gegenüber allen fachdidaktischen Fragestellungen. Wie anders ließe sich die fast vollständige Abstinenz insbesondere in der Körper- und Geistigbehindertenpädagogik erklären? Dabei geht es nicht darum, dass Biologie, Geografie, Geschichte als ‚Fächer‘ mit einer curricularen Struktur an den Schulen und im Studium vorkommen. Die Herausforderung läge vielmehr darin, mit fachspezifischen Zugriffen die Wirklichkeit der Zielgruppen aufzuklären (Seitz, 2003, 2005a, 2005b; Moser Opitz, 2001; Schroeder, 1998, 2000, 2002, 2004; Worm, 2000; Willand, 2000; Hiller & Popp, 1990). Kinder und Jugendliche mit motorischen Einschränkungen nehmen ihren Lebensraum anders wahr, sie erwerben andere mentale Karten ihrer Wohnumgebung – zumindest unterstellen wir solches. Welche Verfahren und Aufmerksamkeiten können Studierende der Sonderpädagogik dabei in der Kooperation mit Stadtgeografen für ihre eigenen Unterrichtsversuche erwerben? Welche Vorgaben lernen sie zu berücksichtigen, wenn sie in Projekten der Mobilitätserweiterung mit ÖPNV-Verantwortlichen und Grafikern für Leitsysteme zusammenarbeiten?

Unterricht soll nicht nur ermöglichen, Lebenswirklichkeit zu benennen, zu begreifen, zählbar und erzählbar zu machen. Unterricht ist für viele Kinder und Jugendliche die einzige Veranstaltung, in der sie ihre Wirklichkeit ‚aufs Spiel setzen‘ können, etwa durch ästhetische Verfahren (Tanz, Musik, Theater, Malerei, Video). Es gibt inzwischen zahlreiche Kooperationen ermutigender Kulturarbeit (Braun & Witte, 2005). Dabei wird deutlich, dass sich erfolgreiche und dauerhafte Projekte durch hohe fachliche und fachdidaktische Professionalität auszeichnen. Deshalb ist *eine* Aufgabe der zuständigen Fakultäten, im Studium der Sonderpädagogik zu fachdidaktischen Profilierungen zu ermutigen und solche Profile im Rahmen von Studien- und Prüfungsordnungen zu sichern.

Die vielfältigen Formen der Kooperation mit Regelschulen, Initiativen von Eltern (etwa zur Einrichtung so genannter Außenklassen oder bei der Wahl der Schulart), die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und zunehmend mehr Schüler, die aus der Förderschule aufgenommen werden, geben Anlass zur Reformulierung der Bildungspläne der Schulen für Geistigbehinderte (und den entsprechenden Abteilungen der Schule für Körperbehinderte).

Aus den neuen Herausforderungen an alle Schulen (sonderpädagogische Förderung als Aufgabe aller Schulen) und dem veränderten Selbstverständnis sonderpädagogischen Handelns ergibt sich jedoch keinesfalls zwingend und von selbst eine plausible und praktikable neue Unterrichtskultur. Das wird einsichtig etwa an den ungelösten didaktischen Nöten und methodischen Schwierigkeiten des so genannten ‚gemeinsamen Unterrichts‘ in den Fächern Mathematik und Deutsch im Primarbereich. Es sind deshalb gerade für Studienanfänger Beispiele gelingenden sonderpädagogischen Aufbruchs hilfreich, etwa aus dem Kieler Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, der Forschungsgruppe um Joachim Kahlert an der LMU in München, von Joachim Schröder in Frankfurt, von der Reutlinger Gruppe um Gotthilf Gerhard Hiller, und auch von den „Didaktischen Rekonstruktionen“ des Didaktischen Zentrums der Universität Oldenburg um Astrid Kaiser und Hilbert Meyer. Ein hoffnungsvoller Anfang, das zerrüttete Verhältnis von Geistigbehindertenpädagogik und Fachdidaktik aufzuklären, ist die dort entstandene Fundierung eines inklusiven Sachunterrichts im Forschungsansatz von Simone Seitz (Seitz, 2005a, 2005b).

Teilhabe und Selbstbestimmung sind zutiefst *soziale* Bestimmungsgrößen, deren Gültigkeit sich nicht allein mit Pathos oder Vernunft dekretieren lässt. Wie also wird aus den Leitwährungen Teilhabe und Selbstbestimmung didaktisches Wechselgeld? Diese Frage kann ein Einführungstext wie der von Hansen (und meine Kritik daran) nicht leisten. Aber er sollte Studienanfänger wenigstens dazu anstiften, das Gelingen der Unterrichtspraxis nicht allein von den gestellten Kinderfragen und von einer positiven emotionalen Einstellung des Erziehers abhängig zu machen. Aufmerksamkeit und unser Verständnis – jedenfalls dort wo es um professionelle Erziehung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen geht - dürfen nicht mit ‚leeren Händen‘ zugewandt und erwartungsfroh auf Kinderfragen warten. Das wird unmittelbar einsichtig im Zusammensein mit jenen Kindern, die aufgrund schwerer Behinderung umfänglich und dauerhaft auf Unterstützung und Förderung angewiesen sind. Dies gilt auch für jene Gruppe von Schülern der Förderschule (Lernbehinderte), die - wegen fehlender Chancen auf Ausbildung oder Erwerbsarbeit - den Bildungsgang ‚Schule für Geistigbehinderte‘ in Kauf nehmen, damit für sie wenigstens der Anspruch auf die Finanzierung eines Ausbildungsplatzes im Arbeits- und Trainingsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung gesichert ist.

Studienanfänger mit der sonderpädagogische Erfindung der Didaktik zu konfrontieren ist jedoch ebenso unangebracht wie sie in das didaktische Elend der Sonderpädagogik hineinzutreiben. Allerdings ist Didaktik innerhalb der Sonderpädagogik von einem konsolidierten Gegenstandsbereich gegenwärtig weit entfernt. Thomas Kuhn beschenkte 1962 die Wissenschaftstheorie mit dem Multifunktionstool ‚*Paradigmenwechsel*‘. Zehn Jahre nach dem viel zitierten und wenig gelesenen Text über die „Struktur wissenschaftlicher Revolution“ erscheint von Kuhn ein Aufsatz mit dem Titel „Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma“ (dt 1977). Kuhn stellt darin die Frage, was den Zusammenhalt einer wissenschaftlichen Gemeinschaft bestimmt, was als ihre disziplinäre Matrix auszumachen ist. Er nennt dafür drei Faktoren, nämlich *Modelle*, *symbolische Verallgemeinerungen* und *Musterbeispiele* (Mahr, 2003). Gegenstandsbereiche haben ihre eigenen Modelle und diese werden durch Traditionsverfahren gehütet. Darin sind sie Bauhütten nicht unähnlich. Können die nachfolgenden Thesen das Gespräch zwischen und in den sonderpädagogischen Bauhütten erleichtern?

Thesen zur Spezifik didaktischen Denkens in der Sonderpädagogik

Fragestellungen des Unterrichts und des Unterrichtens lassen sich nicht allein durch sonderpädagogische Theoriebestände bearbeiten. Man kann allerdings den Eindruck gewinnen, dass solche genuin didaktischen Traditionen in der Sonderpädagogik noch nicht angemessen aufgenommen sind. Dazu gehören u. a. Sammeln als Wissen; Diagrammatik; Gedächtnisorte; Repräsentationsformen und grafische Plausibilitäten, Modelle, Linearität und Spur, die Materialität von Schrift oder die Verwendung operativer Schrift. Die Frage, wie Didaktik die Historizität des eigenen Metiers integriert, wagt man in der Sonderpädagogik erst gar nicht zu stellen. Hierzu gehören folgende Aspekte und Probleme:

- *Effizienz*: Jeder Unterricht steht seit Comenius unter dem Diktum von Lernökonomie; sehr unterschiedlich wurde und wird beschrieben, was darunter zu verstehen ist. Am Studium der Geschichte der Lehr- und Lernmaterialien lassen sich solche Aufmerksamkeiten rekonstruieren und deren Einfluss auf gegenwärtige Unterrichtskultur aufzeigen.
- *Wissensmanagement*: Didaktik steht ideengeschichtlich in Traditionen der Verwaltung, Darstellung, Prozessierung und Kommunikation von Wissensbeständen (Heesen & Spary, 2001). Diese Verfahren und Techniken variieren kulturell und historisch. Unbestritten ist, dass diese Techniken erlernbar sind. Die Leitkategorie dafür heißt *Alphabetisierung*. Welche motorischen, kognitiven, sensorischen, sozioökonomischen und sprachlichen Voraussetzungen werden dafür jeweils benötigt?
- *Medientheorie*: Seit Comenius geht es in der Didaktik um Darstellungsformen, in denen Wirklichkeit ‚ver-mittelt‘ wird (vgl. Berns, 2000, S. 121). Zur Sprache kommen Bilder, Modelle, Exemplare, Zeichnungen, Tabellen, Diagramme hinzu. Pestalozzis Konzept der Methoden reduziert solche Wirklichkeitsdarstellungen auf die drei Grundformen Wort, Zahl und Figur.

Wenn Sonderpädagogik ein Mandat dafür reklamiert, das Recht auf Bildung und Erziehung von benachteiligten und behinderten Kindern und Jugendlichen praktisch einzulösen und zu reflektieren, dann muss sie ihre eigenen didaktischen Arsenalen nicht nur systematisieren. Sie muss sich ebenso durch fundierte Kritik der bestehenden unterrichtlichen Verfahrensweisen einmischen in gegenwärtige fachdidaktische Diskussionen (etwa des Schriftspracherwerbs, von Deutsch als Zweitsprache oder des Anfangsunterrichts in Mathematik). Die Forderung nach ‚Lernen in heterogenen Gruppen‘ ist kein Zauberspruch, mit dem Schulbücher, Lehrpläne, Stundenplangestaltung, Differenzierungsangebote und individuelle Förderangebote inklusionstauglich werden. Welche unterrichtlichen Materialien und Hilfen dürfen Lehrerinnen aus Forschungszusammenhängen der sonderpädagogischen Fakultäten dazu erwarten? Welche methodisch-didaktischen Impulse und Innovationen gehen gegenwärtig von ihnen aus? Mit welchen Beispielen dokumentieren sie eine erfolgreiche Konkretion ihrer didaktischen Überlegungen?

Erfolg oder Scheitern von Unterrichtsarrangements lässt sich durch Lehr-Lern-Forschung aufzeigen. Gegenwärtig sieht es allerdings eher nach einem „organisierten Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen“ (Terhart, 2002, S. 77) aus. Studienanfänger müssen eingeführt werden, angemessen über Unterricht zu reden. Die Erfahrungen der Schulpraxis zeigen, dass solche Forderung keine paternalistische Attitüde ist. Didaktische Reflexion liegt jenseits von Allgemeinplätzen wie „Die Schüler haben gut mitgemacht“ oder „Die Stunde ist gut/schlecht gelaufen“. Gerade die Lehr-Lern-Forschung macht die Unwegsamkeit von Interaktion deutlich. „Wer einmal Unterrichtsaufzeichnungen transkribiert hat, der wird

irritiert sein von der Unlesbarkeit des hergestellten Textes. Er wundert sich, wie bei solchem Durcheinander der Interpunktionen von Sprechhandlungen irgendwie geregelte Kommunikation zustande kommen kann (Gruschka, 2002, S. 87).

Erstaunlich ist, dass deutschsprachige Sonderpädagogen trotz Übernahme und Weiterentwicklung von *Inklusion* und *Empowerment* sich bezüglich Didaktik international kaum anschlussfähig zeigen. Aus ihrer Lektüre gewinnt man viel eher den Eindruck, dass außerhalb des deutschen Sprachraums in didaktischer Hinsicht über organisiertes Lernen und Lehren nicht gearbeitet wird. Jedenfalls sind in deutschsprachigen Veröffentlichungen keine Spuren etwa der *Teaching and learning science* (Mehan, 1978, 1979, 1980) aus dem Angelsächsischen zu finden.

Didaktik ist eine *Hilfswissenschaft* der Pädagogik und es ist eine *Kunstlehre*. Sie kümmert sich um die Ausarbeitung von Formen, in denen Weltverhältnissen eine erzieherische Bedeutung zugesprochen wird. Bei diesem ‚rechenschaftsablegenden Erörtern‘ kann sie allerdings nicht stehen bleiben. Didaktik versteht sich auch als Kunst des Unterrichts. Die Inszenierung von Angeboten, Lernumgebungen ist nicht zuletzt ein ästhetisches Geschäft. Dabei hat sie darauf zu achten, dass Kinder und Jugendliche nicht zu Mitspielern einer abgekarteten Sache und angehende Lehramtsstudenten nicht zu Vollzugsbeamten von Lernprozessen werden. Es geht dabei auch um ein Verständnis von *Spiel* und *Erzählung* jenseits ihrer gegenwärtigen Trivialisierungen als ‚versaßte Lernhilfen‘.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Barthes, R. (1984). *Fragmente einer Sprache der Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Berns, J. J. (2000). *Film vor dem Film. Bewegende und bewegliche Bilder als Mittel der Imaginationssteuerung in Mittelalter und Früher Neuzeit*. Marburg: Jonas.
- Braun, E. & Witte, K. (2005). *Best-Practice-Modelle der Kulturarbeit mit Menschen mit Behinderung und Benachteiligung - zwischen Profession und schulischer Förderung*. Dokumentation des Forschungsprojekts an der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen. CD-ROM.
- Ertle, C. & Möckel, A. (1980). *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Girmes, R. (1997). *Sich zeigen und die Welt zeigen: Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik : das Kreuz mit der Vermittlung; elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gudjons, H. (2003). Handlungsorientierter Unterricht. In H. Gudjons (Hrsg.). *Didaktik zum Anfassen*. (S. 103-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hansen, G. (2006). Didaktik. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik* (S. 168-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heesen, A. & Spary, E. C. (2001). *Sammeln als Wissen*. Göttingen: Wallstein.
- Hiller, G. G. & Popp, W. (1990). Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts (MPU). In H. Schreier (Hrsg.), *Zum Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 48-79). Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Horney, W., Ruppert, J. P. & Schulze, W. (Hrsg.). (1970). *Pädagogisches Lexikon, Band 1*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Skriptor
- Kiper, H. & Mischke, W. (2004). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleinbach, K. (2002). Die Tücke des Subjekts – oder: Kreuzweise (Fünf Minuten aus einem Projektvideo). In G. G. Hiller (Hrsg.), *Inanspruchnahme. Wenn Kinder und Jugendliche die Initiative ergreifen* (S. 56-61). Ulm: Vaas.
- Kron, F. (2004). *Grundwissen Didaktik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhn, T. S. (1977). Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In Th. S. Kuhn (Hrsg.), *Die Entstehung des Neuen* (S. 389-420). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für die Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Mahr, B. (2003). Modellieren. Beobachtungen und Gedanken zur Geschichte des Modellbegriffs. In S. Krämer & H. Bredekamp (Hrsg.), *Bild - Schrift - Zahl* (S. 59-86). München: Wilhelm Fink.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The Competent Student. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 11, 131-152.
- Meyer, H. (2005). *Unterrichtsmethoden. Band 2* (12. Aufl.). Frankfurt: Cornelsen.
- Moser Opitz, E. (2001). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen*. Bern: Haupt.
- Paschen, H. (1979). *Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.

- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Paschen, H. (2005). *Zur Entwicklung menschlichen Wissens: die Aufgabe der Integration heterogener Wissensbestände*. Münster: LIT.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Steiner.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes*. Weinheim: Juventa.
- Schroeder, J. (2000). Mathematik. In H. Reich, A. Holzbrecher & H.-J. Roth (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch* (S. 451-468). Opladen: Leske + Budrich.
- Schroeder, J. (1998). Die Vielfalt berechnen. Beispiele, Chancen und Risiken eines fächerverbindenden Mathematikunterrichts. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele* (S. 56-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2004). *Zahlen Welten. Bausteine für einen interkulturellen Mathematikunterricht*. Ulm-Langenau: Vaas-Verlag.
- Seitz, S. (2003). Neue Wege im Unterricht. Inklusive Didaktik als Perspektive. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 275-294). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Seitz, S. (2005a). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. (2005b). *Lehr- und Lernforschung für inklusiven Sachunterricht*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). *Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*. Konzeption Isabel Wernecke. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp> (entnommen 10.05.06).
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains. Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344-355.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77-86.
- Volkers, A. (2000). Verhaltensstörungen und Mathematikdidaktik. *Behindertenpädagogik*, 39, 126-136.

Willand, H. (2000). Didaktische Reduktion als Kernstück des Unterrichts in seiner Bedeutung für lernschwache und lernbehinderte Schüler. *Mitteilungen über sonderpädagogische Förderung in NW, 1*, 24-54.

Worm, H.-L. (2000). Der Geschichtsunterricht in der Förderschule. *Förderschulmagazin*, 22, 5-9.

Anschrift des Autors:

Dr. Karlheinz Kleinbach
Dahlienstrasse 25
72336 Balingen
kleinbach@ph-ludwigsburg.de